**DOCUMENT RESUME**

**ED 148 126** **FL 009 076**

| | |
|---|---|
| AUTHOR | Cembalo, M.; And Others |
| TITLE | L'Apprentissage des Langues au Niveau Debutant: Le Probleme des Supports Ecrits (Second Language Learning at the Elementary Level: The Problem of Writing). Melanges Pedagogiques, 1976 |
| INSTITUTION | Nancy Univ., (France). Centre de Recherches et d'Applications Pedagogiques en Langues. |
| PUB DATE | 76 |
| NOTE | 23p.; In French |
| EDRS PRICE | MF-$0.83 HC-$1.67 Plus Postage. |
| DESCRIPTORS | Adult Education; *Adult Students; *Language Instruction; Language Skills; Learning Processes; Listening Comprehension; Post Secondary Education; *Second Language Learning; Second Languages; *Student Attitudes; *Teaching Methods; Writing; *Writing Skills; Written Language |

ABSTRACT

The experiment reported on in this article is an attempt to cope satisfactorily with the problem of introducing writing in an elementary second language course. In the beginners' course set up at the C.R.A.P.E.L., the decision was made not to "introduce" the written language but to enable the learners, from the beginning of the course, to write and read the language they were learning to understand and speak. This would not only facilitate learning, by providing a visual representation of all oral language acquired; it would also foster the kind of positive and dynamic attitude towards learning that is required if the learner is to engage in individual learning during and after the course. It was also decided to use a system of transcription that would be suited to the purposes and uses to which writing was to be put in the course and would also prepare the learner for an eventual later change in objectives towards the study of written English. The experiment carried out in 1975-76 showed that the procedure does indeed facilitate learning without introducing additional difficulties and that it also has the expected effect or learning attitudes. (Author/CLK)

**********
* Documents acquired by ERIC include many informal unpublished *
* materials not available from other sources. ERIC makes every effort *
* to obtain the best copy available. Nevertheless, items of marginal *
* reproducibility are often encountered and this affects the quality *
* of the microfiche and hardcopy reproductions ERIC makes available *
* via the ERIC Document Reproduction Service (EDRS). EDRS is not *
* responsible for the quality of the original document. Reproductions *
* supplied by EDRS are the best that can be made from the original. *
**********

ED148125

MELANGES PEDAGOGIQUES 1976

*M. CEMBALO, H. HOLEC et P. RILEY*

# L'APPRENTISSAGE DES LANGUES AU NIVEAU DEBUTANT : LE PROBLEME DES SUPPORTS ECRITS

FL009076

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

C.R.A.P.E.L.

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC) AND USERS OF THE ERIC SYSTEM."

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

C.R.A.P.E.L.

## SUMMARY

Should writing be introduced in an oral course ? When should it be introduced ? How can undesirable interference between spelling and pronounciation be avoided ? These are some of the basic questions that have to be answered in a beginners' course. The experiment reported on in this article is an attempt to cope satisfactorily with these problems in the case of adult learners.

In the beginners' course set up at the C.R.A.P.E.L., the decision was taken not to introduce the written language but to enable the learners to write and read the language they were learning to understand and speak, right from the beginning of the course. This, it was expected, would not only facilitate learning, by providing a visual representation of all oral language acquired — a need widely shared by adults mainly because of their educational past, but would also foster the kind of positive and dynamic attitude towards learning that is required if the learner is to engage in individual learning during and after the course.

It was also decided to use a system of transcription that would both be suited to the purposes and uses to which writing was to be put in the course and would also prepare the learner for an eventual later change in objectives towards the study of written English. The system adopted is a modified version of i.t.a. : it has the advantage over traditional orthography that it does provide the learner with a tool he can handle on his own immediately — no prior knowledge of spelling is required, all the learner has to do is write what he hears — and does not have any adverse effect on oral comprehension or expression ; it also has the advantage over a phonetic system that it is much closer to the traditional system in its characters and conventions of notation.

The experiment carried out in 1975-6 showed that the procedure does indeed facilitate learning without introducing additional difficulties (the minor problems raised by some of the characters can easily be solved by appropriate teaching techniques).

It also has the expected effect on learning attitudes as witnessed by the learners' creative reactions to individual difficulties, missed classes, etc...

The experiment also showed that the procedure has favourable side-effects, such as the acquisition of better learning techniques (e.g. learning " by ear " becomes automatic) or the achievement of much better performances in oral comprehension.

So far, no empirical evidence can be given as to the transition to written language. At the end of the course, the learners were given a transfert chart from i.t.a. into traditional orthography and phonetic transcriptions (to aid in dictionary use). Some reading and writing in traditional orthography was done which did not reveal any major psychological or technical difficulty. More time, however, will have to be allowed to elapse before any reliable evidence can be gathered.

The experiment will be duplicated in 1976-77 to check all the results observed so far against the new evidence obtained.

A tous les niveaux de l'apprentissage d'une langue étrangère, mais plus particulièrement au stade de débutant, l'introduction de l'écrit est un problème auquel tous les auteurs de cours et tous les enseignants se trouvent nécessairement confrontés. La présentation de l'écrit doit-elle coïncider avec le début de l'apprentissage ? Doit-elle, au contraire, être décalée dans le temps et n'intervenir qu'après une première phase d'apprentissage uniquement oral ? Cette présentation est-elle même nécessaire dans le cas d'un cours limité à la langue orale ?

Les réponses apportées à ces questions sont très variables, et, pour celles qui ne reposent pas sur une justification empirique, dépendent étroitement de l'importance relative accordée à telle ou telle catégorie de facteurs considérés comme pertinents : certains fondent leur décision sur le fait que l'apprentissage de la langue maternelle comporte une longue période d'acquisition exclusivement orale ; d'autres sur le fait que l'apprentissage « naturel » d'une seconde langue (dans le cas d'une transplantation dans une nouvelle communauté linguistique, par exemple) débute généralement par une phase d'apprentissage d'où l'écrit est exclu ; d'autres encore sur le fait que l'introduction de l'écriture entraîne un certain nombre de phénomènes d'interférence indésirables, etc... Parfois, également, le problème est mal posé, une confusion s'établissant entre « écrit » au sens de « langue écrite » et « écrit » au sens de « transcription écrite ».

A cette diversité des justifications, et des pratiques qui en résultent, s'ajoute la diversité des résultats obtenus, chacune des décisions différentes produisant dans la plupart des cas des effets contradictoires. Aucune solution d'ensemble, ni même aucune démarche préférentielle, ne se dégage donc de la pratique actuelle, et le problème doit être examiné à nouveau dans chaque nouvelle situation d'enseignement/apprentissage.

L'objet de cet article est de présenter la manière dont a été envisagée l'introduction de l'écrit dans un cours d'anglais oral pour adultes-débutants [1], élaboré et expérimenté au Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues depuis 1974, la solution provisoire qui a été retenue, la manière dont cette solution a été mise en œuvre, et les constatations qui ont pu être faites au terme d'une première expérimentation.

[1] Une description détaillée de ce cours est fournie dans les *Mélanges Pédagogiques* 1974.

## I. POURQUOI DES SUPPORTS ECRITS

1.1 La décision d'introduire l'écrit dans un cours pour adultes débutants ne peut être fondée sur des considérations d'ordre ontogénique : l'apprentissage d'une langue par un individu qui a non seulement franchi le cap de l'acquisition du langage et de l'alphabétisation mais qui, de plus, est déjà passé par une phase de réflexion explicite sur la langue (langue maternelle et/ou langue étrangère) n'a rien de commun avec les expériences linguistiques pré-scolaires de l'enfant.

1.2 Elle ne peut non plus être prise à partir des observations faites sur l'acquisition naturelle d'une seconde langue lorsque les conditions d'apprentissage dans lesquelles l'individu se trouve placé sont totalement différentes des conditions « naturelles » : environnement linguistique non convergent, fractionnement de l'apprentissage, décalage temporel entre les phases d'apprentissage et les phases d'utilisation, etc...

1.3 Elle pourrait être justifiée par des considérations strictement didactiques : accroissement du nombre et de la variété des exercices d'acquisition, de réemploi et de révision, simplification du contrôle des connaissances, etc... Mais une telle justification, qui prendrait en compte l'enseignement mais non l'apprentissage, serait-elle satisfaisante ?

1.4 Dans le Cours Initial d'Anglais Oral, la décision a été prise d'introduire, non pas la « langue écrite », puisque la communication écrite ne fait pas partie de l'objectif du cours, mais la transcription écrite des éléments verbaux oraux présentés, et ceci pour deux raisons majeures :

1.4.1 Le public auquel s'adresse le cours est celui des adultes ayant reçu une formation scolaire secondaire ou universitaire. Cette formation est caractérisée par un recours constant et systématique aux supports écrits (et, dans une large mesure, aux supports visuels non graphiques) : à tous les stades de l'apprentissage de la quasi totalité des disciplines, en ce qui concerne le milieu scolaire ou universitaire, et de l'acquisition en autodidaxie, « sur le tas », l'écrit reste un outil privilégié. Les conséquences d'un tel état de fait sont évidentes : « L'une des caractéristiques les plus immédiatement décelables des adultes de formation secondaire ou universitaire est leur asservissement au support écrit : que ce soit la conséquence directe des apprentissages antérieurs par lesquels ils sont passés et par lesquels ils auraient en quelque sorte été « façonnés », ou que ce soit le besoin qu'ils éprouvent de dominer les connaissances à acquérir en leur donnant un contour et des limites aussi précises que possible, les adultes augmentent considérablement la vitesse et la solidité de leurs acquisitions linguistiques lorsqu'ils peuvent disposer de la transcription

graphique. L'unité lexicale nouvelle qui leur est présentée, par exemple, ne se distingue parfaitement des unités déjà apprises et ne prend forme vraiment dans leur esprit que lorsqu'ils la transcrivent et lui confèrent ainsi une existence visuelle »[2].

1.4.2 Les adultes qui entreprennent l'apprentissage d'une langue étrangère se trouvent en général placés dans des conditions telles qu'il est nécessaire de leur faire acquérir, en même temps qu'une réelle compétence de communication dans cette langue, un certain nombre de techniques d'apprentissage qui leur permettent d'entretenir et de perfectionner leurs connaissances[3].

La transcription écrite figure parmi ces techniques ; c'est un outil d'apprentissage utile, voir indispensable, aussi bien pour l'entretien et le perfectionnement de la compréhension que de l'expression : il permet la constitution de glossaires et de fichiers grammaticaux, le recours à des corrigés (transcription de documents oraux authentiques, par ex.), la prise de notes, l'utilisation du dictionnaire, etc...

1.4.3 A ces deux raisons principales s'ajoute encore le fait qu'il peut s'avérer utile de prévoir et de préparer, au cours de l'apprentissage oral, un passage éventuel à l'acquisition d'une compétence écrite, en compréhension par exemple, dans la mesure où les besoins langagiers des adultes sont susceptibles de varier dans le temps : l'utilisation de la transcription écrite constitue une préparation de cet ordre.

La décision d'introduire la transcription écrite dès le départ du cours ayant été prise, il restait à déterminer le type de transcription qui serait le mieux adapté aux objectifs fixés.

## II. QUEL TYPE DE SUPPORT ECRIT

2.1 La transcription d'éléments verbaux oraux peut se faire de diverses manières. Par exemple :

2.1.1 Transcription orthographique conventionnelle à l'aide de l'alphabet conventionnel : ex. Gal, amant de la reine, alla, tour magnanime

Galamment de l'arène à la Tour Magne, à Nîmes.

[2] Cf. « Cours Initial d'anglais oral : une approche fonctionnelle », pp. 18-19, in *Mélanges Pédagogiques* 1974.

[3] Cf. dansl e présent volume l'article de C. HENNER-STANCHINA, et « Les langues aux adultes : pour une pédagogie de l'autonomie », in *Mélanges Pédagogiques* 1973.

2.1.2 Transcription phonétique (large ou étroite) à l'aide de l'alphabet de l'Association de Phonétique Internationale : ex. ilnɛ :ʒfɔ :RastRAsbu:R

2.1.3 Transcription phonologique à l'aide de l'alphabet conventionnel augmentée ou non de caractères spéciaux.
Exemple de transcription en alfonic[4] pour le français :

la sigal e la fwrmi
la sigal, eyã̆ hãte
tw l ete
sx trwva for depwrvu
cã̆ la bizx fu vxnu

2.1.4 Transcription mixte, tenant compte à la fois de la dimension phonologique et de la dimension orthographique, à l'aide de l'alphabet conventionnel augmenté ou non de caractères spéciaux.

Exemple de transcription en i.t.a.[5] pour l'anglais :

sam duz not wont tə gœ

2.2. C'est une solution de ce dernier type qui a été expérimentalement retenue dans le *cours initial d'anglais oral*, et ceci pour les raisons suivantes.

2.2.1 La transcription orthographique conventionnelle présente deux inconvénients majeurs :

— l'écart qui sépare la prononciation des éléments verbaux de leur écriture a des conséquences fâcheuses et sur la production et sur la reconnaissance de ces éléments ; ainsi, pour ne citer qu'un exemple caractéristique, les formes dites « faibles » de l'anglais constituent régulièrement un problème d'apprentissage aussi bien en expression qu'en compréhension, par suite du rôle « déformant » joué par le « relais » dans l'apprentissage que cons-

[4] L'alfonic est un système de notation phonologique du français conçu par A. MARTINET. Cf. « L'accès à la lecture et à l'écriture par l'alfonic ». A. MARTINET, in *Communication et langages*, n° 30, 2e trimestre 1976, pp. 21-33. La transcription fournie est extraite de cet article.

[5] i.t.a. : « initial teaching alphabet ». Cet alphabet, créé par Sir James Pitman, est une version élargie de l'alphabet romain. Il a été utilisé pour la première fois en Grande-Bretagne en 1961 pour l'enseignement et la lecture aux enfants. Cf. O'HALLORAN, G. (ed.) (1969). — i.t.a. and the right to read. Proceeding of the 6th international i.t.a. conference — Vanbrugh College, University of York, London, Unwin Brothers Limited.

titue généralement la transcription : la forme [ fə] est transcrite « for », et cette transcription entraîne la production de [ fɔ:] et la non reconnaissance de [ fə ] ;

— dans la mesure où la transcription orthographique d'une forme orale n'est pas aisément prévisible en anglais, par suite du nombre important de cas particuliers, l'apprenant débutant se trouve totalement démuni face à son apprentissage : il ne peut transcrire les éléments qu'il entend, ni écrire ceux que sa mémoire auditive lui restitue, qu'après en avoir appris la forme écrite conventionnelle ; et plus l'attitude prescriptive qui s'attache à l'orthographe (notion de faute) sera profondément ancrée en lui, plus son asservissement à une aide extérieure sera fort.

Ce type de transcription n'a donc aucune valeur heuristique et ne favorise nullement l'implication active de l'apprenant dans son apprentissage.

2.2.2 La transcription phonétique ne présente pas les inconvénients de la transcription orthographique, mais l'utilisation qu'elle impose d'un système de notation spécifique (caractères spéciaux, énoncés non segmentés en mots, etc...) présente le désavantage de ne pas préparer l'apprenant au passage à la transcription normale (lecture aussi bien qu'écriture).

2.2.3 La transcription phonologique, enfin, est un type de transcription qui élimine en grande partie la plupart des problèmes énumérés ci-dessus, mais peut devenir un outil encore mieux adapté à l'apprentissage d'une langue étrangère lorsqu'elle est complétée par un certain nombre de conventions de notations fondées sur des considérations orthographiques.

2.3 Le système mixte de transcription qui a été retenu dans le *cours initial d'anglais oral* est une version modifiée du *Initial Teaching Alphabet* (i.t.a.).

2.3.1 La transcription en i.t.a. se fait en tenant compte de la prononciation des mots d'une part, et de leur transcription orthographique conventionnelle d'autre part.

A chaque caractère (ils sont au nombre de 44, dont 14 caractères composés et 6 caractères nouveaux) correspond toujours le même son, et, hormis quelques conventions très simples, chaque son est toujours représenté par le même caractère.

Parmi ces conventions figurent, par exemple, les suivantes :

— chaque fois que deux transcriptions différentes sont possibles, on préférera celle qui se rapproche le plus, visuellement, de la transcription orthographique conventionnelle :

ex. [kat] pourrait s'écrire cat ou kat : on préférera cat

— chaque fois que, dans la transcription conventionnelle, un mot comporte une consonne doublée, on double la consonne dans la transcription i.t.a. également :

ex. [w ɔ: l] devrait s'écrire waul ; on préférera waull

— la plupart des mots se terminant par le son [i] s'écrivent avec un y en transcription conventionnelle. La transcription i.t.a. de ce son [i] final sera également y :

ex. [beibi] devrait se transcrire bæbi ; on préférera bæby

Les 44 caractères de l'alphabet i.t.a. sont les suivants (voir ci-contre). Les caractères nouveaux ont été dessinés de manière à ce qu'ils se rapprochent le plus possible, visuellement, de la force de la transcription orthographique la plus fréquente du son qu'ils transcrivent : [ ʧ ] pour [ch] de chicken, child..., [ ð ] et [ θ ] pour les sons qui sont toujours écrits th, etc...

2.3.2 Dans la mesure où l'utilisation qui allait être faite de ce système de transcription dans le cours initial ne correspondait pas à l'utilisation prévue par ses auteurs (transcription d'une langue étrangère par des adultes, et non de la langue maternelle par des enfants), un certain nombre de modifications ont été apportées au système au niveau de l'alphabet. Le nombre de ces modifications a cependant été réduit au strict minimum pour, d'une part, ne pas se priver des possibilités de frappe dactylographique (il existe une sphère IBM des caractères i.t.a.), et d'autre part, ne pas anticiper sur les résultats d'une première expérimentation.

*Modification 1 :* élimination de 3 caractères : [ ɜr ] (bird), [ ʍ ] (wheel), [ ƨ ] (is) :

[ ƨ ] qui transcrit le son [ z ] lorsqu'il est normalement orthographié s, et [ ʍ ] qui transcrit le son [w] lorsqu'il est orthographié wh ne présentent pas

une utilité suffisante pour compenser la tâche additionnelle qu'ils entraînent (alors que c et k, qui transcrivent tous deux le son [k] méritent d'être conservés).

[ ɹ ] est une anomalie du système : il transcrit le son qui apparaît dans les liaisons entre finale de mot en -r et voyelle initiale du mot qui suit (my tailor-is rich), mais ne transcrit pas le son [r] dit « intrusif » (the idea -r-of...), et, ce qui est plus grave, apparaît dans les transcriptions i.t.a. à chaque fois que la graphie

normale d'un mot comporte un r non articulé (ex. bird) ; et à l'illogisme de ce fonctionnement vient encore s'ajouter le risque que la présence de ce r dans la transcription (même s'il est différent de l'autre r) entraîne des conséquences fâcheuses sur l'apprentissage.

*Modification 2 :* introduction du caractère pour noter les sons vocaliques de sir [ s ə ] - fur [ f ə ] - about [ əbɔut ] - police [ p əlɛɛs ] - etc...

Ce son pose un problème tout à fait particulier dans la mesure où il oblige à choisir entre une solution qui privilégie la dimension orthographique de la transcription et une solution qui privilégie la dimension phonologique : dans i.t.a., c'est la première solution qui a été retenue (et le son est transcrit tantôt par o, tantôt par e, tantôt par u, etc... en accord avec l'orthographe normale[6]) ; dans le cours initial, c'est au contraire la deuxième solution qui s'imposait étant donné les objectifs fixés à l'utilisation des supports écrits.

Le problème se posait également de savoir comemnt distinguer le son [ ] de sir (en phonétique [ ə:] du son [ ə] de about (en phonétique [ə ]). La solution qui consistait à utiliser un signe diacritique (par ex. :) ou le redoublement [ əə] pour [ə :] n'était pas satisfaisante : les signes diacritiques et les redoublements ne sont utilisés nulle part ailleurs dans le système ; celle qui consistait à introduire un caractère supplémentaire (sur le modèle de ɷ/ω ; i/ ɛɛ , ...) présentait trop d'inconvénients (problèmes de frappe dactylographique). Il a finalement été décidé de n'utiliser provisoirement qu'un seul caractère mais de le présenter comme transcrivant le son vocalique de about en syllabe inaccentuée et le son de sir en syllabe accentuée, ce qui revenait, en théorie phonologique, à traiter [ ə] et [ ə:] comme variantes combinatoires du même phonème.

Aucune modification importante n'a été apportée aux conventions de transcription de i.t.a, si ce n'est que la segmentation des transcriptions est parfois poussée au-delà du niveau du mot pour faire apparaître certains phénomènes tels que la contraction :

Exemple : he's = hɛɛz

[6] Cette solution est pourtant difficilement acceptable puisqu'elle détruit le principe de transcription selon lequel le même caractère transcrit toujours le même son : **o**, par exemple, transcrira et le son de « pot », et celui de « comfortable ».

## III. PEDAGOGIE DE LA TRANSCRIPTION

Dans le cours initial d'anglais oral la pédagogie de la transcription se subdivise en trois phases :

— une première phase au cours de laquelle le système de transcription est présenté et donne lieu à un premier apprentissage systématique ;

— une deuxième phase au cours de laquelle l'apprentissage se poursuit de manière autonome, et le système de transcription devient outil de travail pour l'acquisition de la langue ;

— une troisième phase au cours de laquelle est amorcé le passage à la transcription orthographique normale.

3.1 La présentation de l'alphabet est effectuée à l'aide d'un montage audio-visuel (diapositives et bandes sonores) qui présente chacun des caractères associé au son qu'il transcrit.

Le son est introduit dans le contexte d'un mot dont une image évoque la signification.

Exemple de diapositives (sur la bande sonore, le mot clé est répété deux fois et, pour les voyelles et les diphtongues, le son isolé est également prononcé) :

ʧ

ʧin

j

jɪraf

L'écoute répétée des mots-clés isolés est accompagnée de l'écoute de sons et/ou de mots contrastés ( i / ɛɛ // sit/seat ; ω / ω // full/fool ; ð /θ // this/thistle ; etc...) de manière à permettre une bonne discrimination des sons et des oppositions spécifiques à l'anglais.

La répétition des mots-clés est encouragée, mais une production parfaite n'est pas exigée : l'apprenant doit pouvoir progressivement « asseoir » l'articulation des sons nouveaux par essai et erreur.

L'apprentissage systématique se poursuit par des exercices d'écriture[7], des exercices de transcription de mots enregistrés (les mots à transcrire sont soit des prénoms, soit des noms géographiques pour éviter les problèmes de signification) et de lecture de transcriptions.

3.2 A la suite de cette première phase relativement brève, l'apprentissage se poursuit de manière autonome : chaque apprenant dispose d'une cassette comportant tous les enregistrements nécessaires et d'un livret qui contient une introduction explicitant le choix et la nature du système de transcription, un tableau des caractères de l'alphabet, une reproduction des diapositives du montage (enregistrement des mots clés sur la cassette). Le tableau d'écriture des caractères non romains, des exercices d'écriture, de transcription d'enregistrements figurant sur la cassette (transcriptions à choix multiples, lacunaires, totales) et leurs corrigés, et des exercices de lecture de transcriptions (transcriptions dont l'apprenant doit enregistrer la lecture à voix haute avant d'en écouter l'enregistrement).

Parallèlement, l'acquisition de la compétence de communication (compréhension uniquement au début, puis compréhension et expression) suit son cours et la transcription joue à plein son rôle d'outil d'apprentissage.

3.3 Au cours de la troisième phase, c'est-à-dire à la fin du cycle de 100 h que couvre le cours initial (15 dernières heures approximativement) un certain nombre d'activités sont introduites qui ont pour objectif de préparer les apprenants au passage à la lecture de textes en transcription orthographique normale. En particulier, il leur est fourni le tableau des correspondances de la page suivante.

Ce tableau, construit sur le modèle de la « transfer wheel » proposé à ses élèves par une enseignante britannique[8], comporte, outre les correspondances i.t.a./ transcription orthographique conventionnelle, les correspondances avec la transcription phonétique utilisée dans les dictionnaires tels que « The Advanced Learner's Dictionary of Current English » de Hornby. Cette dimension supplémentaire s'impose si l'on veut permettre aux apprenants de poursuivre leur apprentissage au-delà du cours initial et, par conséquent, de se servir d'un dictionnaire pour vérifier ou découvrir une prononciation.

[7] Pour les caractères non romains, un tableau d'écriture décomposée est proposé. Cf. Annexe 1.

[8] Cf. Annexe 2.

## THE TRANSFER WHEEL

i
æ
ɑ:
ʌ
e
ɔ
ə
ə:
eɪ
i:
aɪ
ɔɪ
aʊ
oʊ
ɪr, er, ur, our
1,u,o,ou,e,a
o
e, ea
u, o
u
e
o
ə
'ə
æ
ɛɛ
ie
æ
ɔi
aw
au
ɔ
ɔ:
ɔw
ɔɪ
oi
ɔ
ω
ω
th
th
sh
ch
tch
ʃ
tʃ
kw
ʒ
invasion
ng
ʒ
kw
qu
ch
sh
th
th
oo
oo
oi
or
ou
o-e
oa
oe
ow
ou
ɔ
ɜ:
ɪ
ɔ:
ɔw
ɔɪ
ʊ
ʊ-e
ue
ew
ʃu:
ɪ

Parmi ces exercices qui sont proposés à la suite de l'étude de ce tableau, signalons :

— des transcriptions par les apprenants, en orthographe conventionnelle, de documents utilisés précédemment en cours (donc connus et déjà transcrits en i.t.a.) ; ces exercices permettent la mise en pratique du tableau des correspondances et également la découverte de « règles » générales telles que : pour les mots d'origine française, essayer d'abord le calque orthographique avec le français (exemple : pəlɛs = police ; cumfətəbl= comfortable) ; etc...

— la lecture de titres ou de brefs articles de journaux britanniques avec vérification dans le dictionnaire de la prononciation des mots non connus ou non reconnus.

3.4 La présence de cette troisième phase souligne clairement la place de la transcription i.t.a. dans l'apprentissage.

— c'est un outil qui doit favoriser l'apprentissage, un moyen et non une fin en soi ;

— c'est un outil temporaire dans l'acquisition de la langue étrangère : il joue un rôle capital au début de l'apprentissage (au stade de débutant), mais doit être abandonné dès que possible (et rien ne dit qu'un an soit le temps d'utilisation optimal) au profit de la transcription orthographique normale ;

— c'est un outil qui semble présenter beaucoup plus d'avantages que d'inconvénients.

## IV. BILAN

Le bilan [9] qui peut être établi au terme d'une seule année d'expérimentation, et avec un groupe d'apprenants réduit (quinze au cours des trois premiers mois, une dizaine seulement en fin d'année), a nécessairement une portée limitée, et ne saurait encore constituer une véritable évaluation de l'expérience [10]. L'inté-

[9] Les informations dont il sera fait état ont été recueillies par Madame Y. JURINE, étudiante de maîtrise, à partir de tests, d'interviews et d'observations du comportement des apprenants en cours.

[10] Le manque de recul suffisant interdit par ailleurs toute appréciation du degré d'efficacité du système en ce qui concerne la préparation du passage à l'écrit conventionnel. Les quelques indications fragmentaires dont nous disposons révèlent simplement que ce passage est abordé de manière positive (la tâche est envisagée comme intéressante et stimulante) et ne semble pas présenter de difficultés particulières.

rêt qu'il présente est d'ordre pragmatique : il fournit un certain nombre d'indications sur la manière dont les apprenants ont perçu l'utilisation du système de transcription, sur les difficultés qu'ils ont rencontrées, et sur les effets secondaires de la démarche, renseignements très utiles pour qui voudrait tenter la même expérience.

4.1 Les appréciations subjectives des apprenants (et celle des enseignants sont concordantes) confirment totalement le rôle que jouent les supports écrits dans la facilitation de l'apprentissage : meilleure définition, meilleure compréhension et meilleure mémorisation des éléments verbaux, la transcription écrite permettant en particulier les « manipulations » individuelles (regroupements par catégories et établissement de paradigmes lexicaux et grammaticaux, par exemple) ; possibilités accrues de révision et de ré-emploi ; possibilité de disposer d'éléments de référence aisément accessibles ; etc...

Le fait que ces supports écrits représentent en quelque sorte un « calque » de la réalisation phonique des éléments verbaux est régulièrement perçu comme un avantage précieux à tous les moments de l'apprentissage : la transition directe de l'oral à l'écrit et de l'écrit à l'oral a pour effet de rendre une partie de l'apprentissage par écrit redondant par rapport à l'apprentissage oral, et vice-versa, et de doubler, du même coup, certaines activités d'apprentissage sans augmenter le nombre d'éléments à apprendre.

Le fait, enfin, que ces supports écrits soient en transcription non-conventionnelle et entraîne l'utilisation d'un certain nombre de caractères spéciaux ne pose aucun problème de « rejet », comme on pouvait théoriquement le craindre : le caractère « artificiel » du système, qui n'a pas d'existence en dehors de l'apprentissage, est très largement compensé par la régularité de son fonctionnement et, à quelques exceptions près, la simplicité de son utilisation. Dans le cas des « faux » débutants, qui avaient déjà pris contact avec la transcription conventionnelle, le passage à un nouveau type de transcription a simplement entraîné un effort conscient supplémentaire pour éviter les interférences : dans la mesure où les connaissances antérieures à « oublier » étaient très réduites, cet effort est resté de peu de conséquence.

4.2 En ce qui concerne l'apprentissage de l'utilisation de l'alphabet proprement dit, un certain nombre de difficultés ont surgi, liées soit à la ressemblance visuelle des caractères, soit à la « proximité » phonique des sons qu'ils transcrivent, soit aux interférences avec les habitudes graphiques de la langue maternelle.

Dans la première catégorie, on trouve :

ʧ (chair) / ʃ (ship) ʬ (bath) / ð (father) et œ (toe) / ɑʊ (out) : pour chacune des paires, les réalisations phoniques sont bien perçues, mais l'association avec le caractère approprié se fait mal, les deux caractères n'étant pas suffisamment différents.

Dans la deuxième catégorie, on trouve :

ʊ (book) / ʊɐ (shoe) / uɐ (due) · la difficulté concerne le son de « due » qui comporte le son [u] et qui est parfois transcrit ɯ ou ʊɐ (et non yɯ , qui est accepté).

Dans la troisième catégorie, on trouve a / ɑ : les réalisations phoniques de ces deux caractères sont bien perçues, mais l'habitude d'écrire ɑ la lettre a d'imprimerie entraîne chez certains une transcription unique ɑ pour [a] et [a:], et une lecture [a] ou [a:] pour a (mais non pour ɑ , qui reste toujours [a:]).

4.3 Un aspect des plus importants, et des plus positifs, de la démarche adoptée dans le cours initial se situe au niveau de ses effets pédagogiques secondaires : l'utilisation du système de transcription i.t.a. modifié entraîne un certain nombre de comportements et d'attitudes dont les effets sur l'apprentissage sont extrêmement bénéfiques.

4.3.1 La nécessité constante dans laquelle l'apprenant se trouve placé de devoir discriminer ce qu'il entend pour être en mesure de le noter par écrit entraîne un comportement d'écoute que l'on a beaucoup de mal à faire acquérir d'ordinaire dans l'apprentissage : non seulement la phase d'écoute pure et simple est entreprise avec beaucoup plus d'attention et de rigueur, mais elle devient une étape naturelle et automatique de l'acquisition sans qu'il soit nécessaire d'en souligner l'importance.

Ce comportement a pour effet d'accroître de manière spectaculaire la faculté de discrimination des apprenants (en fin d'année, ils sont capables de mieux déchiffrer un enregistrement authentique nouveau que des avancés traditionnels) et d'augmenter de manière très sensible la qualité de leur production. C'est ainsi que pour ces apprenants l'étape de la compréhension orale au cours de laquelle s'opère la reconnaissance des éléments connus (« matching » du perçu

et du connu) ne pose pratiquement plus aucun problème (à l'inverse des apprenants traditionnels, pour lesquels cette étape est la cause de nombreuses erreurs de compréhension ou incompréhension).

4.3.2 Un second effet secondaire, dont l'impact sur la performance en compréhension et en expression n'est pas négligeable, est lié au fait que la réalité écrite manipulée par l'apprenant est en quelque sorte une copie de la réalité orale qu'il perçoit ou produit. Cette proximité entraîne, dans le vécu d'apprentissage, la réduction et même la suppression de l'écart qui sépare d'ordinaire l'écrit de l'oral : la connaissance de la représentation écrite d'un élément verbal est en même temps connaissance de sa représentation orale, et vice-versa, de sorte que la mémoire auditive et la mémoire visuelle ne se confondent pas mais peuvent jouer à plein leurs rôles complémentaires.

4.3.3 L'attitude face à l'apprentissage, enfin, se trouve profondément modifiée par l'utilisation de ce système de transcription. Contrairement à ce qui se passe dans le cas de l'utilisation de la transcription orthographique normale (cf. 2.2.1), l'apprenant peut, dès le départ, maîtriser seul un certain nombre d'activités d'apprentissage. Et, ce qui est psychologiquement très important, ce sont des activités qui mettent en jeu l'écriture et que l'adulte a toujours tendance à considérer comme plus indispensables et plus efficaces.

L'assurance qu'il en retire aussi bien quant à ses performances qu'à ses capacités d'apprentissage le porte à envisager l'apprentissage avec beaucoup plus de confiance et beaucoup moins de passivité. La conséquence en est, d'une part, un accroissement de motivation, et, d'autre part, une plus grande responsabilité dans l'apprentissage, dont la prise en charge n'est plus envisagée comme une tâche irréalisable [11].

[11] C'est ainsi, par exemple, que l'absence à un cours n'est plus perçue comme un handicap sérieux pour la poursuite de l'apprentissage, l'apprenant envisageant avec confiance de rattraper seul son « retard ».

## CONCLUSION

Cette expérience d'introduction de l'écrit sous forme de transcription, dans un système spécial, des éléments verbaux acquis oralement doit être replacée dans le contexte général du cours initial d'anglais oral (auditoire, objectifs, déroulement, etc...) pour prendre toute sa signification. Dans ce contexte, les premiers résultats observés montrent que la démarche favorise de manière significative l'apprentissage au niveau débutant. Une deuxième expérimentation sera conduite en 1976-1977 qui permettra de vérifier les observations faites en 1975-1976 : si les résultats obtenus confirment les premières constatations (et il n'est pas interdit de penser que certaines difficultés relevées pourront être réduites par une pédagogie appropriée), un certain nombre de conclusions de portée plus générale pourront alors être tirées. Sans constituer une réponse définitive au problème de l'utilisation de l'écrit dans l'apprentissage d'une langue étrangère, ces conclusions permettront cependant d'en éclairer certains aspects négligés jusqu'alors et ainsi de contribuer au progrès de la pédagogie des langues.

**Annexe 1**

## ECRITURE DES CARACTERES NON ROMAINS

| caractères | traits | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| æ | ə | e | | | æ |
| ʧ | ʧ | l | r | | ʧ |
| ɛɛ | c | c. | — | | ɛɛ |
| ŋ | l | ʒ | | | ŋ |
| ω | c | ɔ | | | ω |
| ɷ | c | ɷ | | | ɷ |
| ʃh | ʃ | l | r | | ʃh |
| ʒ | ˃ | ɔ | | | ʒ |
| ʧh | ʅ | — | l | r | ʧh |
| ʤh | ʝ | - | l | r | ʤh |
| ə | - | ɔ | | | ə |

**Annexe 2**

## THE TRANSFER WHEEL

Mrs. Constance Tabora, head of the Chancel Infants' School, Rugeley, Staffs, has come up with an ingenious aid to help children cope with the transfer from i.t.a. to T.O.

Her invention, which she calls the 'Transfer Wheel', is reproduced below.

Mrs. Tabora uses it as an individual piece of apparatus, and it is easily copied for a class, using a spirit duplicator. Printing limitations have forced us to use dotted and solid lines in both blue and black, but if the wheel is being copied distinct colours should be used for each style of marking.

Mrs. Tabora writes : 'We find the "Transfer Wheel" very useful as an individual piece of apparatus when children reach the transfer age in reading, but even more useful in writing. It helps them to realise that T.O. has several ways of making one i.t.a. sound.

The children come to us with their wheels and say, for example, "Which **all** goes in **shawl** ?" 'The colour under the diagraphs provides a quick and simple method of answering the question'.

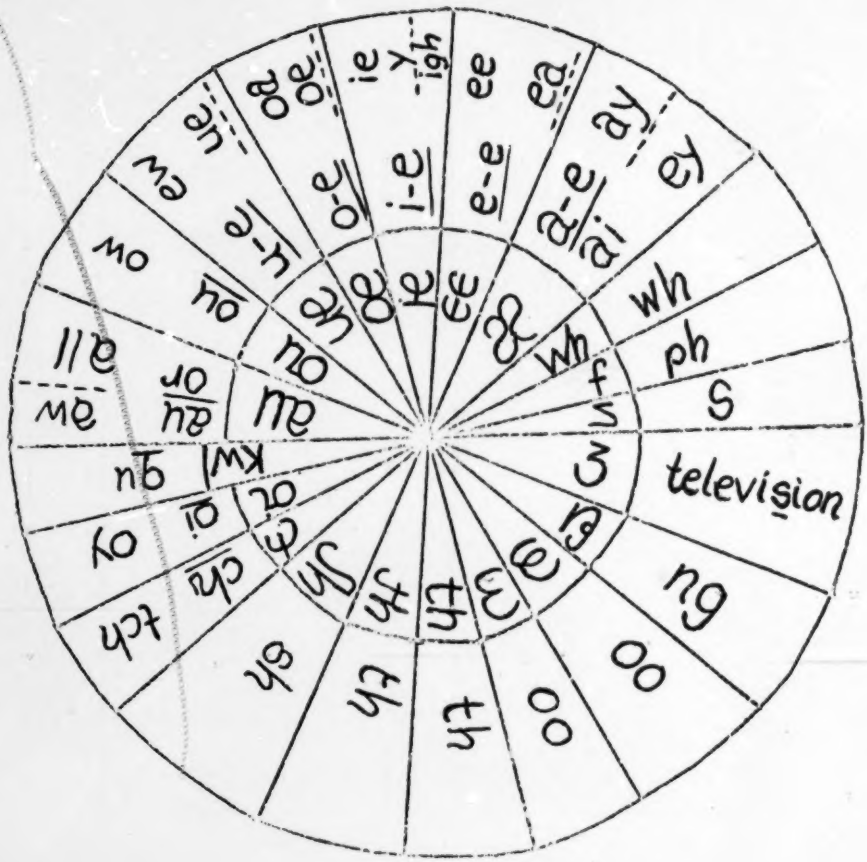
It's always very pleasing when teachers develop their own ideas to meet particular i.t.a. situations. We'd like to hear from any other i.t.a. teachers who have invented their own apparatus in connection with the teaching of i.t.a. Letters should be sent to Paul Southwell at the address given right.

ita

is published by the Initial Teaching Alphabet Foundation, Alma House, Alma Road, Reigate, Surrey, tel. Reigate 49428/9, and edited by Paul Southwell.

Contributions and letters are welcomed, but the editor reserves the right to condense material intended for publication.

Requests for further copies, or for addition to our mailing list, should be addressed to the Foundation's offices.


ay
ea
ee
ie
oe
au
ew
ow
ou
oi
ch
sh
th
th
ng
s
ph
wh
f
v
television